

# 体育学習における教師のかかわり方の変容

— 構成主義的学習観の立場から —

湯口 雅史\*, 杉本 京太\*\*, 福田 まゆ\*\*, 森脇 康人\*\*

(キーワード：構成主義, PM メソッド)

## 1 はじめに

新学習指導要領が告示 (H29. 3) され, 「子ども主体の授業づくり」の実践が広がりを見せている。このような授業は, 「学ぶ内容の発見と解決に向けて主体的で協働的に学ぶ学習」と提唱され, 「何を教えるか」という知識獲得のさせ方の改善はもちろん「どのように学ぶか」という学びの質や深まりを重視することで, これからの社会を生きぬくために必要な資質能力を育成する方策として効果的」と意義付けられている。つまり, 教師による一方的な知識・技能の「教え込み」や一律に課題設定された授業から, 学習者の主体的で協働的な学びへの転換を図り, 子ども自らがこだわりをもちながら発現してくる課題の解決に取り組むという深い学びを実現することが求められている。ところが, 実際に展開されている授業は, 教師の意図通りの学習課題を提示し, 学ぶ内容をあたかも子ども自らがもった課題であるかのようにして学習を展開している授業を見る。学習指導案は「子ども主体」を装ってはいるが, 結局は, 教師主導型の授業が展開されていることが多いのではないだろうか。

新学習指導要領改訂の意図を実現するためには, 「教師中心」から「子ども中心」へ, 「教える」から「学ぶ」へ, 「正解を求める授業」から「最適解を求める授業」への授業改革を意図しなければならない。すなわち, 「客観主義的学習観の立場からの授業」から「構成主義的学習観の立場からの授業」への転換が求められている。

## 2 授業改善の難しさ

指導案には, 「子ども自らが発見した課題に向かって……」や「結果に至るまでのプロセスを大切に……」等, 構成主義的学習観の立場からの記述はしているが, 実際の授業場面において子どもにかかわるタイミングや内容を観察すると, 授業改善はかなり難しいようである。客観主義と構成主義の立場の違いについて, 「技能」を巡

る考え方の相違を検討することは重要な視点である。それは, 技能のとらえ方の違いがそのまま子どもへのかかわり方の違いに反映されるからだ。客観主義の立場は, 「技術情報」を子どもの能力から独立した運動の世界に実在していると考える。したがって, 技術世界の一部を切り取った内容を, 一定の方法に基づいた練習を行い, 検証することで「技術」を身に付けていると評価する。そして身に付けた「技術」を「身体」に正確に写し取ったものが「技能」と考える。子どもの「身体」は本来空っぽであり, 運動の世界に実在する「技術情報」を「身体」にコピーすることが学習であり, それを蓄積することで学習が進むと見なされる。つまり子どもは「何も書かれていない白紙の状態」であり, 教師の役割はその白紙に技術情報を書き写すことである。そこでは教師は何でも知っている権威者であり, 「正しい答え」の保持者である。適切に計画された指導案に沿って技術は効率的に「白紙の身体」に書き込まれる。授業は, 教師による「提示 (刺激)」, 生徒の「反応」, そして教師からの「子どもの反応に対するフィードバック」という3つのコミュニケーションにより成り立ち, このサイクルを繰り返すことで学習が深まると捉える。そこでは, 教師から子どもへ技能の転移を目指すものであり, このかかわりの中から新たな意味が作り出されることはない。

構成主義では, 「技術情報」の要求は, 子どもが運動と出会い, モノや他者とかかわることで構成しようとする時, 子どもの必要感から学ぶ内容が発現してくると思う。子どもと独立したところに「技術情報」は存在しないのである。つまり「技能」とは, 子どもが自己の「身体」を意識して「運動のおもしろい世界」に参加し, その世界を楽しむために必要なコトをつくり出す文脈に存在する。「技能」をこのように捉えると, 学習は意図的で主体的な行為となり, 子ども自らが作り出す学びとなる。それは, 子どもが, 積極的に「楽しみたい」「おもしろい」という感覚を運動を行いながらもちつづけることで, 知覚を総動員して思考を深めようとするのである。<sup>①</sup>

\*鳴門教育大学 高度学校教育実践専攻 (教科系)

\*\*鳴門教育大学大学院 生活・健康系コース (保健体育)

### 3 授業と教師のリーダーシップ

構成主義の立場から授業を展開するとき、先述した「教師中心から子ども中心へ」という言葉が足かせとなり、「教師はどのようにかかわっていけばよいのか」という質問を受けることがある。何事に関しても、子どもの要求待ちになったり、目の前の子どもが欲している技術情報について、教師から与えてはいけなさと勘違いしていたりと、子どもへのかかわり方のイメージがもてないようである。構成主義の立場を理解してはいるが、客観主義の立場からの授業を受けてきた経験知が強く働き、「解っているんだけど上手くいかない」という状況をつくっているのである。

しかし、授業とは、子どもの思いや願いを実現するために教師が構想し、リーダーシップを図りながら展開していかなければならない。このことは、教師のリーダーシップ行動具合によっては、子どもの願いの実現ばかりでなく、授業の勢いが左右されることも予想できる。<sup>②</sup>そこで筆者らは、福本（2015）<sup>③</sup>、が三隅のリーダーシップPM論を参考に実践を試みた「PMメソッド」に着目し、小学校の体育授業において構成主義的学習観の立場から構想した授業における教師のリーダーシップ行動を測定し、その効果性について検討を加えることにした。

### 4 PM式指導類型による「PMメソッド」

三隅（1964）<sup>④</sup>によると今日におけるリーダーシップは、リーダーの個人特性よりも、集団の状況機能として考察される傾向にあると述べている。さらに、三隅（1964）はリーダーシップの新しい類型を集団の機能概念から採用し、2つの次元に区別している。一つは「集団の目標達成の機能」、二つ目は「集団それ自身を維持し強化する機能」である。それらを志向した指導者の行動で前者の機能を果たすものをP機能、後者の機能を果たすものをM機能と定義している。PM式指導類型では、指導者の行動を相対的なそれぞれの行動の割合によって機能の強弱を2分割した。<sup>⑤</sup>それによって、その指導者のリーダーシップのタイプをPM、Pm、pM、pmと4つに分類している。それらの行動形態論を活用し、リーダーシップを測定し、観察し、評価しようとするものを「PMメソッド」としている。福本（2015）は、この「PMメソッド」を構成主義を志向した授業改善を図る枠組みとして活用し、実践的研究を報告している。ここでは、教師のP行動を「学級における子どもの学習や話し合いが有効で効率的に行われるようにする働きかけ」とし、教師のM行動を「学級集団における好ましい人間関係を育成し、不必要な緊張や感情の対立を解消し、励ましや指示を与えて子どもの情緒安定に努めるなど、学級集団そ

れ自体のまとまりを維持し強化する働きかけ」<sup>⑥</sup>として、福本（2015）はPMメソッドを構成主義を志向した教諭に授業後、カウンセリング及び処方箋として実施することで授業の改善を図っている。

本研究は、この福本（2015）が実施した「PMメソッド」を、構成主義の立場から構想した体育授業に用い、指導者の子どもへのかかわり方を意識することで引き起こすであろう授業観の変容を確かめることを目的とした。

### 5 授業実践

#### (1) 授業の実際

##### ① 日時、場所、対象、実践者

日時 第1回目資料取り 2018年11月12日第6校時

第2回目資料取り 2018年11月19日第6校時

場所 徳島市内I小学校運動場

対象 I小学校5年生9名（男子5名、女子4名）

6年生10名（男子5名、女子5名）

実践者 N大学S学生

##### ② インフォームドコンセント

学校長及び担任に研究の目的や内容に併せて、学習の様子の記述は個人が特定できないようにすることを説明し、論文や研究成果発表について学校長より承諾を得た。（平成30年10月30日）

##### ③ 実践単位とその概要

N大学の大学院生が、5、6学年陸上運動領域「ハードル走」の授業（7時間単位）を実践した。単元を貫く問いを「いかにスピードを落とさずにゴールまで移動するか」と提示し、仲間との情報を共有しながら様々な方法で、お気に入りのコースへの挑戦を推奨する。そして、自分なりのコース攻略にこだわり、ハードル走のおもしろさを実感するという単元を構想、実践した。単元計画は、子どもの学習状況に合わせ、「設定されたコースを走っておもしろさを味わう場面」「自分なりのコース攻略をいろいろ試す場面」「友だちと攻略方法を共有しながら問いを追求する場面」で構成し、実践した。子どもの様子を見て、問いかけを行い、子どもの思いや願いに寄り添いながら、協働的な学びを実践しようとした。<sup>⑧</sup>

教師のリーダーシップ行動を測定するため、S院生が4時間目を実践し、観察者として2人の院生が授業映像から、授業診断と処方箋を作成した。第1回目の実践授業後、授業診断と処方箋をもとにカウンセリングを行い、授業の改善を図った。7時間目に授業を再び実践し、観察者が撮った授業映像から、授業を診断し、4時間目と7時間目を比較しながら、PMメソッドの効果について協議を行った。<sup>⑦</sup>

## (2) 「PM メソッド」の活用

### ① 授業診断と処方箋作成

#### ア 授業の様子と自己評価

4時間目の授業の場は、5コース（ハードル、ミニハードル、リズムを変えたミニハードル、縦向き三角コーン、横向き三角コーン）を設定した。子どもは、5つのコースの中で好きなコースを選択し、より速く走るために自分なりに気付いたことや、場所別グループで考えた走り方の工夫を付箋に書くことで、情報の共有を図った。子どもに、スタートからゴールまで全力で走るよう促すが、全力で走りきることが難しい子どもも見られた。しかし、ほとんどの子どもが積極的にコースにかかわっており、

試行錯誤しながら何回も挑戦している姿も見ることができた。授業のまとめの場面では、子どもたちから多くの工夫や感じたことが出されたが、S院生が意図しているような発言は少ないように感じた。

S院生のPMに対する自己評価は、P機能の出現回数P（18回、39.1%、p（7回、15.2%、M機能の出現回数M（14回、30.4%、m（7回、15.2%、と分析し、「PM型」と結論づけた。

### ② 処方箋の作成とカウンセリング

授業観察者2名がそれぞれ、「PM メソッド」の重要な作業である指導行動タイムラインを作成した(図1)。それを元に協議の上、第一次診断書(図2)を作成した。その結果、①教師の計画通りに授業を進めたいという意図、つまり教師主導型の「直接的指導」と「コントロール」を多用した指導傾向が強い。②教師が想定した反応を子どもに求める意図が強い。③教師が想定した通りの反応を子どもがすれば、その発言を繰り返して「承認」したり、場合によっては教師自らがまとめて説明したりする傾向が強い。という3つの特徴を見出した。そして、第二次診断（処方箋）(図3)にまとめ、実践者S院生に対するカウンセリング（11月18日15:55～約1時間）を行った。

＜第1回カウンセリングの様子＞

F: なにか気になることはありますか。

S: タイムラインを見たときに、数的にもMよりもPの

P機能（指導的行動）						M機能（支援的行動）			
NO.	指導行動	下位	P	p	m	M	下位	指導行動	NO.
1	準備運動の場の移動を指示	直接的	●	—	●		促進	子どもと話す	2
18	場の移動を指示	支援的	●						
19	班の確認	コントロール	●						
20	前時の内容を説明	直接的	●						
21	めあての確認	直接的	●						
29	子どもの発言を引き出す	直接的	●	●	●		雰囲気	子どもの意見を見る	31
30	活動例を示す	直接的	●	●	●				
32	NO.31を要約する	直接的	●						
33	子どもの意見を説明する	直接的	●			●	共有	意見を全体に広める	34
35	子どもの意見から発問する	間接的	●						

(図1) 4時間目授業の教師行動タイムライン

指導行動の出現回数・出現率による数量的な視点から授業を診断します。								
第一次診断	「指導的行動」全33.5回のうち「直接的指導」が54.6%、「間接的指導」が18.5%を占めています。また、「コントロール」が25.4%、「自律的指導」が1.6%ということからも、計画通りに授業を進めたいという意図が読み取れます。「直接的指導」が多いことから、教師が一方向的に説明や指示を出している傾向があります。発問を増やし、子どもたちからの発言を引き出す工夫が必要です。	P機能	回数	%	%	回数	M機能	「支援的行動」全17回で全体的に「支援的行動」が少ないように見られます。M行動、m行動の回数はあまり変わりませんでした。このことから教師は子どもが学習に向かうように促してはいるがあまり子どもたちは反応してくれていないように読み取れます。また「承認」を見ると、m行動が多く、子どもの発言を単に繰り返す場面が見受けられます。
		コントロール	8.5	25.4	16.8	2.5	雰囲気	
		直接的指導	18.5	54.6	19.7	3.5	共有	
		間接的指導	6	18.4	40.3	7	促進	
		自律的指導	0.5	1.6	23.2	4	承認	

(図2) 4時間目授業の第一次診断 11 / 12

方がすごい多いなと思ったんですけど、私がこれからした方がいいんじゃないかなってというのは、直接的指導をちょっと間接的指導に変えていくってことで、そのP全体としての数は、どうですか、少なくした方がいいってことですか？

F: いいや、少なくはしなくていいと思うんですけど、そのぶんM機能をもうちょっと意識して入れた方が、こっちをこのままにするなら、M機能をもっと意識して授業した方がいいと思います。

S: 私のM機能で唯一多かった促進っていうのは、どんな場面でしたっけ？具体的にいうと。

F: タイムラインを見ると、コースの特徴を説明して授業に積極的に参加するように促したり、あと活動例を照会していたりしたのがありました。承認っていうのもただその子が言っただけのを繰り返すのではなくて、Sさんが思っていないようなことを言った子に対しても、その子なりに考えたことなので認めてあげることが大切なのかなと。さっき、直接的指導と間接的指導って言ってたんですけど直接的指導が結構多かったんで、少し子どもの主体性を考えると間接的指導を意識した方がよいと思います。この時間は、発問をしてそれに答えてもらってという一問一答が多かったように思います。

S: さっきの言っていた子どもからしたら直接的指導と間接的指導の区別、これ聞かれているのかそれともただ言われているだけなのか、の区別がつきづら



言葉がけとか説明になっているっていうので思い返してみたら確かになんか自分では結構聞いているつもりなんですけどなかなか子どもの答えが返ってこないっていう感覚があったので、もしかしたらそういうことなのかなって今思いました。聞くときは明確な発問をしっかりと子どもに答えを出させてあげる雰囲気や時間を作ってあげるように意識したいなと思っています。

(中略)

F: 走り方の説明をしているけど、子どもにうまく伝わっていないから発問しても想定している答えが返ってこないというか、子どもが活動に移るときに実際何をしたらいいのだろうってなっているのかなってということもビデオを見て思いました。だから発言が少ないのになって、聞いた時に。

S: 今からする活動で、どんなことを意識して何を考えながらやるのかっていうのを、もうちょっと明確に指示できたら集まったときにははっきりとした考えの発表があるのではないかと考えました。

F: 他にないですか？次に向けて。

S: 次に向けては、処方箋からは直接的指導が多いっていう感覚よりかは、間接的指導をしているつもりなのに、それが全部子どもからしたら直接的指導に感じていたっていう感覚があったので、発問するのであればしっかりと子どもにも今こういうことを聞かれているっていうのが分かるような言い方言葉を選んでいきたいなという風に思いました。もう1回処方箋を見返してM機能を多くするような行動をしていきたいなあとと思います。それと、子どもが活動しやすいように、活動に入る前はもっと明確な指示をして授業に参加し

第二次診断	指導行動の出現傾向や指導行動の特性など質的な視点から授業改善の処方箋を提示します。		第二次診断
	「直接的指導」が多く、「間接的指導」の「発問」と「直接的指導」の「説明」とが区別しにくい指導行動傾向があります。したがって、子どもにとっては、尋ねられているのか説明を聞くのか分かりにくく、それは子どもの反応からも読み取ることができます。教師が「主体」である「説明」なのか、子どもに「主体」を移行する「発問」なのかを明確にすることが必要です。	先生にとって授業改善の第一歩は、子どもの発言への対応の仕方を工夫することです。「支援的行動」は4つのカテゴリーに分けているので、子どもの発言に対して4通りのカードを常に使えるように内面化しましょう。「雰囲気」は、子どもが積極的に発言しようという意欲を高めるような働きかけですから「○さんのように考えたことをどんどん聞かせてほしいな。」などという対応が考えられます。	
	そうすることが、「説明」や「発問」の言い換えや継ぎ足しを防ぐ手立てにもなります。例えば、子どもに考えさせたいことの手がかりを「説明」してから「発問」したり、考えたことを発表する条件を「説明」してから「発問」したりするということにすれば、子どもたちに「発問」の意図や趣旨を理解させることができるはずです。	「共有」は、個別の学びや疑問を全体化するための働きかけですから、どうしてそう考えたのかを子どもたちから聞き出すことが大切です。	
		「促進」は子どもを学習に集中させるようにする働きかけですから、「今の走り方先生にもう一度見せて。」などという対応が考えられます。	
		「承認」は、子どもの学びを評価する働きかけですから、「○さんはいろいろなことに挑戦してたくさん工夫に気付いてくれたよ。」などという対応が考えられます。	

(図3) 第二次診断 (処方箋)

P機能 (指導的行動)					M機能 (支援的行動)				
NO.	指導行動	下位	P	p	m	M	下位	指導行動	NO.
1	準備運動の場の指示	コントロール	●						
13	活動を子どもに説明させる	間接的		●				促進	14
15	活動の時間を確認する	コントロール	●						
16	集合場所を指示する	コントロール	●						
17	子どもに相談させる	自律的	●					雰囲気	18
35	もう一度発言を促す	間接的	●					共有	36
								雰囲気	37
38	学習カードへの記入を指示する	自律的	●						
39	NO.39の補足をする	直接的		●					
								雰囲気	40
41	単元のまとめを言う	直接的	●						

(図4) 7時間目の授業の教師行動タイムライン

第一次診断	指導行動の出現回数・出現率による数量的な視点から授業を診断します。							第一次診断
	「指導的行動」全31回のうち「直接的指導」が37.6%、「間接的指導」が24.9%、「コントロール」が30.9%、「自律的指導」が6.6%占めている。改善後も「直接的指導」の回数が多かったが、前回と比べて減り、また「間接的指導」の回数が増えている。前回よりも子どもを主体とした授業を進めているように見受けられた。	P機能	回数	%	%	回数	M機能	
		コントロール	9.5	30.9	19.9	4	雰囲気	
		直接的指導	11.5	37.6	16.3	3	共有	
		間接的指導	8	24.9	25.4	5	促進	
		自律的指導	2	6.6	38.4	8.5	承認	

(図5) 7時間目授業の第一次診断 11 / 19

ていくようにしていきたいと思います。

(S: 授業者, F: 観察者)

③ 処方を受けての実践 (2018年11月19日)

A 授業の様子と自己評価

今回(7時間目)の授業では、6コース(ハードルとミニハードルをそれぞれ5m, 5.5m, 6mのインターバル)を準備した。準備運動では前時までの鬼ごっことは違う「ネコとネズミ」を提案した。子どもはすぐにルールを理解して雰囲気良く主運動に入っていくように思えた。

集合させて本時のめあてと見通しを知らせ、お気に入りのコースに行くように指示した。本時も自分の好きな

(表 1) 指導行動の出現率と PM 指導類型の変容

指導行動	P 行動	p 行動	M 行動	m 行動	指導類型
改善前 (11/12)	57.5%	8.9%	17.8%	15.8%	Pm 型
改善後 (11/19)	49.8%	11.4%	26.8%	12.1%	Pm 型

(表 2) 機能別指導行動の出現率

機能	P 機能			
下位カテゴリ	コントロール	直接的指導	間接的指導	自律的指導
改善前 (11/12)	25.4%	54.5%	18.5%	1.6%
改善後 (11/19)	31.0%	37.5%	24.9%	6.6%
機能	M 機能			
下位カテゴリ	雰囲気	共有	促進	承認
改善前 (11/12)	16.7%	19.7%	40.4%	23.2%
改善後 (11/19)	19.9%	16.3%	25.4%	38.4%

コースを走り、自分にあった走り方を見つけるよう促していた。前時よりも積極的にコースにかかわっている子どもが多いように感じた。前時に比べ S 院生も子どもに走った感想など聞き、子どもからの意見を聞き出していた。本時のまとめの時間にも、走った感想を発表するように発問したが、発表する子は毎回決まっているようである。

S 院生の PM に対する自己評価は、P 機能の出現回数 P (20 回, 37.7%) p (4 回, 7.5%), M 機能の出現回数 M (19 回, 35.8%) m (10 回, 18.9%) と分析し、今回も「PM 型」と結論づけた。

#### ④ 処方箋の作成とカウンセリング

7 時間目の授業も、2 名の観察者が指導行動タイムライン (図 4) を作成し、協議の上第一次診断書 (図 5) を作成した。さらに改善前と改善後の教師行動の出現率の変容表を作成し、診断書と比較表を (表 1, 2) を提示しながら、S 院生に対して観察者によるカウンセリング (12 月 10 日 13:25 ~ 約 1 時間) を行った。

< 第 2 回カウンセリングの様子 >

M: 前回の面談を受けて、今回ご自分の授業に何か変化がありましたか？

S: 前回の処方箋で P 行動では、明確な指示や直接的指導の内容をもっと間接的指導に移行するようにしたほうがいいのかというアドバイスをいただいたので、そこを意識するようにしたのと、M 行動に関しては数がそもそも少なかったの、全体的に子どもに響く響かないは関係なく、自分の中でとにかく増やそうと思って、授業の中ではしたつもりです。

M: S さんは、それについて成功したと思っていますか？

S: 自己分析をしたのですが、子どもの心の中に響いたというよりは、間接的な発問が子ども自身の考えを出させたかということについて、なかなかそこまでできな

かったというのがあって、M 行動に関しては、難しく思ったようにはいかなかったです。しかし、アドバイスをいただいたことをやろうと思って、やろうとはしました。

M: 先ほど、自己分析という言葉がありましたが、今回僕たちが分析したのはこのような結果になっております。(処方箋を渡す。)

M: 改善後に M 行動が増えているように感じますが、これは何を意識して取り組みましたか？

S: 話し合いの場を時間として設けたり、後は子どもから出た意見、前は偏った反応が多いという、客観的な指摘があったので、どの子からも意見が出ていたので、そこに一つ一つにリアクションというか、反応をして僕なりのリアクションで対応して、それが結果的にいい雰囲気になればいいなと思ってやりました。

M: いい雰囲気改善されていたのでよかったと思います。M 行動が多い結果が出ていますが M 行動の中での下位機能の「雰囲気」「共有」「承認」「促進」を S さんは意識してやりましたか？

S: 「促進」っていう部分がすごい多かったの、それに関してはあまり意識せずともいけるのかなっていう印象だったので、「雰囲気」と「共有」「承認」というところで、「雰囲気」を具体的にこうすればいいってのがなかなか思いつかなかったの難しいと思いました。みんなで 1 人の意見を浸透させたり、発言を整理していったりとか「承認」、先ほども言いましたが、子どもの意見を一つ一つしっかりと拾って反応というか、発見して尊重して対応していくということが最終的に「雰囲気」に繋がるのかな、って考えて、「促進」以外のことを意識したつもりです。

M: S さんは、「促進」を意識したとおっしゃっていましたが。

S: 「促進」が一回目多かったの、「促進」以外のものを意識しました。

M: そういうことでは「承認」があるということなので、S さんの変化が見られたかなって思います。

S: ですが、M 機能に関して M 機能全体の数を自分でも増やしたつもりです。前回指摘していただいてあいう時が M 機能で、あいう時が m 機能なんかなってというのがちょっと自分の中にもあったのかもしれないです。そういうわけでちょっと m 機能の数が増えてました。こんな感じで M 機能の数で言ったら、支援を試みようと思いましたが、実際にこれ支援できてるなーと思うとか、子どもに響いてるなーっていうのは少なかったんですけど、試みた回数は多かったのそこはちょっと自分の中で意識的な変化はあったのかなっていう、感じがしました。

(中略)

F: 今後はどのようなことを意識しながらというのはありますか？

S: 今回処方していただいて、2 回目授業してみて自分の気持ちの中での変化はありましたし、後でフィードバックした自己分析も多少なり変化があって、処方をしていただくことで、バランスよくしていこうという変化がありました。しかし、まだまだ足りてないところというか、例えば、「承認」が増えていたのですが、「共有」「雰囲気」っていう場面がもう少し必要だと思いましたし、あとは、前回同様、直接的指導が多くなってしまっているので、ここを間接的指導にもっとするように変えていかないといけないなって思ったので、これで終わりではなく、自分の中で今回のことを意識しながら指導の仕方が偏っていないか、この発問の仕方でのよいのかっていうことを考えながら、授業していけるようになりたいなっていうふうに思いました。

(S: 授業者, MF: 観察者)

#### ⑤ カウンセリングを受けての S 学生の感想

「PM メソッド」によるカウンセリングを受けて、まず、「具体的な改善策が明確になる」ということである。授業をしている最中に、少し教師がしゃべり過ぎであったり、子どもが意図していないことを教え過ぎであったりということを感じていた。しかし、子どもを目の前にして授業を進行しながら具体的にどうすればよいかが分からないでいたことを、カウンセリングでは、直接教えるのではなく、発問を与えてしっかり子どもを思考させるようにと助言をもらって、少しすっきりとした。

次に「数字で見ること自分の指導の癖が明確になる」ということである。私の教師行動を分析した結果、子どもにこれまでの経験知を直接的に与えてしますぎることで、さらに子どもが活動や発言をしやすい雰囲気づくり、声かけへの意識が低いことが明らかになった。それらは自己評価とは違う結果のもので、客観的評価で明らかになったことで納得しました。このように、授業の様子から今後何をどうすれば良いかなどの自分では気づかないことがより詳細なレベルで明らかになったことは、今後に生かせると思った。

そして、カウンセリングで思いを話したり、話を聞いたりすることで「自らの子どもへの関わりをフィードバックできたり、どのような教師行動が子どもに影響を与えているかなどのメタ認知ができたりする」ということである。話をするうちに、自分が想像する子どもの姿、それは具体的にどのようなことかを深く掘り下げ、授業での子どもへのかかわりと照らし合わせることができた。また、どういった行動が子どもの学習への影響を与えやすいか、又は与えられないかということを理解することもできた。例えば、曖昧な発問や指示をすると、子どもは何をしていいか分からずに活動を始めるということ。

その後何度も継ぎ足しの指示や指導をすることになるということ。反対に、大切な発問や指示は明確に分かりやすく伝えると一度で済み、良い雰囲気ですぐに授業を円滑に進行することができることが分かった。

これらのことを授業後にカウンセリングすることで、2 回目の授業の際は、自らの行動を意識しながら授業をすることができたと感じている。2 回目の授業分析では、具体的な意識する箇所が明確になったので主観的な感覚と客観的な分析の誤差が少し減ったという印象である。子どもの一人一人の発言に対して、「その考え良いね」などの「承認」、「その考えどうということ？もっと聞かせて。」などの「促進」や意見を言いやすくする雰囲気づくりを意識することができた。それらが教師行動としては支援行動となって、子どもの主体的な学びを支援するにあたって、改善できる兆しが見えたのが私自身の手応えとして感じています。

## 6 成果と今後の展望

本研究の成果として、3 つのことがあげられる。1 つ目は、「PM メソッド」の効果が実証されたことである。1 回目の授業に比べ、2 回目の授業は S 院生の課題である「子どもに問いかけずに直接的に教え過ぎてしまうこと」や「承認や雰囲気づくりへの意識の低さ」が良い方向に改善された。2 つ目は、授業者が自らの行動を意識しながら授業ができるようになったことである。S 院生は、授業後のカウンセリングによって 2 回目の授業は発問を増やすことや子どもの意見を「承認」することなど、具体的なイメージをもつことができ、2 回目の授業ではカウンセリングで得た行動知見を意識しながら授業に取り組めたと述べている。3 つ目は、個人の主観である自己評価の結果が客観的な評価の結果に近づいてきたということである。これは授業中であっても自らの行動を客観的に捉え、メタ認知できるようになったと言えるのではないだろうか。

本研究において、授業者の自己評価結果と「PM メソッド」評価結果とが近づくという成果から、今後は、観察者を要する大がかりな「PM 測定」ではなく、授業者が実践授業をふり返って自己評価するだけで、PM 機能が評価される自己評価票の作成に取り組んでみたいと考えている。

## 文献

- ①伊藤通子 行動主義、認知主義、状況主義の学習理論に基づく新しい実技教育の可能性 日本工学教育協会 工学教育第 59 巻第 1 号 pp.62 - 68 2011
- ②三隅二不二 吉崎静夫 篠原しのぶ 教師のリーダー

- シップ考動測定尺度の作成とその妥当性の研究 教育  
心理学研究 25 巻 3 号 pp.157 - 166 1977
- ③ 福本義久 構成主義を志向した授業改善を図る枠組み  
の実践的研究－ PM 式指導類型による「PM メソッド」  
の提唱－ 四天王寺大学紀要 第 60 号 pp.301 -  
322 2015
- ④ 三隅二不二 教育と産業におけるリーダーシップの構  
造－機能に関する研究 教育心理学年報 4 pp.83 -  
106 1964
- ⑤ 白樫三四郎 リーダーシップ研究における三隅二不二  
とフレット・E・フィードラー 甲子園大学紀要No.34  
pp.157 - 172 2006
- ⑥ 倉藤利早 田島誠 米谷正造 指導者のリーダーシッ  
プのタイプが選手の自主性に及ぼす影響 川崎医療福  
祉学会誌 Vol.20 No.2 pp.457 - 460 2011
- ⑦ 菊池香 山本奨 小学校における「担任教師の働きか  
け」分析のためのカテゴリー作成の試みと教師の指導  
態度 岩手大学教育学部附属教育実践総合センター研  
究紀要第 14 号 pp.373 - 384 2015

